Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 0170378
Centre d'intérêt: 40

Loranger, Michel.

Le rôle éducatif du psychologue à l'école / Michel Loranger. -- [Québec] : Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1981.
56 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Hors-série)

Code: 16-0137. Bibliographie: p. [49]-56.

ISBN 2-550-04343-X

Cote Dewey: 371.2'022/L865r Cote LC: LB/3013.6

Descripteur(s): *Psychologue scolaire *Analyse de tâches *Revue de la documentation *Commission scolaire *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Rôle éducatif

Le document origine du besoin de mieux connaître les zones d'activités couvertes par les psychologues impliqués dans les services aux élèves dans les écoles publiques, cela afin d'élaborer des guides d'activités à l'usage des commissions scolaires. Il propose un modèle théorique des fonctions exercées par les psychologues à l'école, modèle basé sur une conception éducative de leur rôle. Une revue de la documentation (une centaine de titres généralement de langue anglaise et postérieurs à 1970) a servi à présenter et à discuter ce modèle théorique qui inclut des objectifs à poursuivre, des fonctions à exercer et des activités à mener.

La recherche a été menée en tentant de respecter les différentes écoles de pensée des psychologues. Elle ne se limite pas aux seules activités privilégiées actuellement dans la pratique mais cherche à inclure, sans juger de leur importance relative, les différentes activités dans lesquelles les psychologues pourraient être impliqués dans l'avenir. Le modèle ainsi élaboré peut servir au développement d'un questionnaire sur les fonctions actuelles et souhaitées des psychologues, à l'étude de leurs besoins en perfectionnement, enfin à aider le psychologue à situer son rôle dans le milieu scolaire.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170378

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

ETUDES ET DOCUMENTS

Collection: **HORS SÉRIE**

LE RÔLE ÉDUCATIF DU PSYCHOLOGUE À L'ÉCOLE

Michel Loranger, Ph.D.

École de Psychologie
Université Laval

Service de recherche et
expérimentation pédagogique

16 - 0137

E D U Q 8170378

LE RÔLE ÉDUCATIF DU PSYCHOLOGUE À L'ÉCOLE

Michel Loranger, Ph.D.

École de Psychologie
Université Laval
1981

Production
Service de recherche et expérimentation pédagogique
Clément Thibert, directeur

ISBN 2 – 550 – 04343 – X

Dépôt légal – premier trimestre 1981
Bibliothé que nationale du Québec.

LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Études et Documents est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation pédagogique (S.R.E.P.) de la Direction générale du Développement pédagogique dont le but est de diffuser de l'information sur les recherches en cours et leurs résultats. Un comité de rédaction de cinq (5) membres est responsable des orientations et de la planification des productions de la série.

Trois collections composent la série "Études et Documents" :

la collection "Commissions scolaires"

la collection "S.R.E.P."

la collection "Hors-Série"

Collection "Commissions scolaires"

La collection "Commissions scolaires" se situe dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche dans les Commissions scolaires (P.A.R.C.) définir par la directive 16 – 02 – 02 du Recueil des règles de gestion des commissions scolaires. Le S.R.E.P. y publie un certain nombre de travaux et de rapports de recherche qui ont attiré son attention et dont les titres apparaissent dans la liste des publications de la série "Etudes et Documents".

Collection "S.R.E.P."

Cette collection propose au lecteur des études relatives aux recherches en Éducation. Des réflexions, des études thématiques portant sur des sujets particuliers, tels les services personnels aux élèves, les arts au secondaire, les langues secondes ou tout autre projet de recherche réalisé sous la responsabilité du Service de recherche et expérimentation pédagogique seront publiés en cours d'année.

Collection "Hors-Série"

Troisième volet de la série Études et Documents, la collection Hors-Série consacre ses pages à un vaste éventail de sujets reliés au monde de l'éducation. Moins sélective dans le choix de sa clientèle, cette collection s'adresse à des publics variés intéressés, chacun à sa façon, à faire état d'une situation dont la prise de connaissance peut constituer une forme de contribution à la réflexion sur la pensée et le développement pédagogique contemporains.

Les textes publiés sont accompagnés d'une introduction au contexte réel dont ils s'inspirent. Les publications présentées dans cette collection peuvent conduire les lecteurs d'avis différents ou contraires à présenter à leur tour leurs divergences lors d'un prochain numéro.

Tous les textes sont présentés au comité de rédaction. Les manuscrits doivent être dactylographiés et présentés en deux (2) exemplaires. Les textes non publiés seront retournés à leurs auteurs.

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS" se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagnent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

Le Service de Recherche et
Expérimentation pédagogique

Toute correspondance est adressée à la : Secrétaire de rédaction
Etudes et Documents
Ministère de l'Education, S.R.E.P.
1035, De La Chevrotière, 10e étage
Québec (QUEBEC)
G1R 5A5

Distribution : Ministère de l'Education
Direction générale des Réseaux
Secrétariat général (Publications)
1035, De La Chevrotière, 6e étage
Québec (QUEBEC)
G1R 5A5
Tél.: (418) 643-1440

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS" se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagnent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

Le Service de Recherche et
Expérimentation pédagogique

Toute correspondance est adressée à la : Secrétaire de rédaction
Etudes et Documents
Ministère de l'Education, S.R.E.P.
1035, De La Chevrotière, 10e étage
Québec (QUEBEC)
G1R 5A5

Distribution : Ministère de l'Education
Direction générale des Réseaux
Secrétariat général (Publications)
1035, De La Chevrotière, 6e étage
Québec (QUEBEC)
G1R 5A5
Tél.: (418) 643-1440

LE ROLE EDUCATIF DU PSYCHOLOGUE A L'ECOLE

RESUME

Cet article propose un modèle théorique des fonctions exercées par les psychologues à l'école, modèle basé sur une conception éducative de leur rôle. Un examen de la littérature a servi à présenter et à discuter ce modèle théorique qui inclut des objectifs à poursuivre, des fonctions à exercer et des activités à mener. Il a été élaboré en tentant de respecter les différentes écoles de pensée des psychologues. Il ne se limite pas aux seules activités privilégiées actuellement dans la pratique: il cherche à inclure sans juger leur importance relative, les différentes activités dans lesquelles les psychologues pourraient être impliqués dans l'avenir.

1- Ce travail a été réalisé grâce à l'appui financier de la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Education du Québec, et avec la participation appréciée de MM. Jean-Yves Roberge, Cléo Pomerleau et Yvon Labrecque. Les idées émises dans ce texte n'engagent que l'auteur.

INTRODUCTION

Ce travail origine du besoin ressenti, par le ministère de l'Education, de mieux connaître les zones d'activités couvertes par les psychologues impliqués dans les services aux élèves dans les écoles publiques du Québec, afin d'élaborer des guides d'activités à l'usage des commissions scolaires. Devant le caractère récent de l'implication de ce type de professionnel en milieu d'éducation, autant au Québec qu'à l'étranger, les performances attendues des psychologues demeurent larges et souvent imprécises. Il n'est pas certain d'autre part que l'échantillon des performances les plus véhiculées dans la littérature soit représentatif de celui qu'on devrait s'attendre à rencontrer dans les années futures, dû au caractère profondément évolutif de la profession. Aussi, ce travail se propose de fournir un modèle élargi du rôle du psychologue à l'école, afin que l'interrogation menée auprès de ces professionnels, et les guides à être élaborés, intègrent cet aspect développemental jamais achevé.

MODELE THEORIQUE

Pielstick affirmait en 1970 que la préoccupation peut-être la plus prégnante en psychologie scolaire depuis la Thayer Conference de 1954, avait été celle du rôle et des fonctions des psychologues scolaires. Depuis lors, l'abondante littérature reliée à cette question, principalement dans les revues Journal of School Psychology et School Psychology révèle que cette préoccupation est toujours présente. Les consensus ne sont pas encore établis à ce niveau. En effet, cette profession relève d'une discipline en évolution constante au plan théorique. Les développements théoriques et pratiques impriment des diversités dans les modes d'intervention, ceux-là même étant privilégiés dans les modèles proposés. Compte tenu des modèles théoriques disponibles, ce travail se propose de dégager un modèle compréhensif de l'exercice professionnel, où les conceptions théoriques de chacun seraient respectées, en même temps que ce même modèle pourrait leur survivre.

Modèle médical et clinique

Historiquement, le modèle médical et clinique a été le premier auquel se sont référés les psychologues pour aborder les problèmes des élèves à l'école. Ce modèle est axé

principalement sur le diagnostic clinique et les recommandations (Gallessich, 1974), considérant les processus internes de l'élève comme responsables des éléments problématiques (Catterall, 1972; Minor, 1972). Les conceptions théoriques qui sous-tendent le modèle médical ne sont plus acceptées, ce qui explique les nombreuses critiques qui lui ont été adressées par des auteurs qui tentent d'offrir de nouvelles alternatives (Briggs, 1973; Catterall, 1972; Kennedy, 1971; Minor, 1972). Et le modèle alternatif le plus communément présenté dans la littérature est celui de la consultation.

Modèle de consultation

Le modèle de consultation est celui qui est le plus largement exposé (Bergan et Tombari, 1975, 1976; Briggs, 1973; Cherniss, 1978; Fairchild, 1976; Gallessich, 1973, 1974; Gilmore, 1974; Kratochwill et Bergan, 1978a; Meyers, 1973; Reinking, Livesay et Kohl, 1978; Reschly, 1976; Ruckhaber, 1975). Les définitions et l'utilisation de ce terme consultation varient. Pour Cherniss (1978), il s'agit d'un "social psychological process in which a helping professional attempts to improve a client's conditions by working with "significant others" rather than by working directly with the client." Bergan et Tombari (1976) réfèrent aux "services rendered by a consultant to consultee who functions as a change agent with respect

to the learning or adjustment of a client or group of clients." Pour Gallessich (1973), "consultant is a change agent whose goal is to increase the coping skills of his clients and that he has some freedom to choose the extent to which he will be involved in any given school, as well as the nature of his involvement."

Ce terme de consultation se prête dès lors à une grande variété de signification, pouvant inclure dans l'esprit des uns et des autres le genre d'activités qu'ils privilégient (Gallessich, 1973). C'est pourquoi les tentatives d'unification de ce modèle n'ont abouti qu'à décrire différentes approches qu'il pourrait contenir: donc l'unifier en déterminant les composantes différentes. C'est en quelque sorte faire la preuve que ce modèle n'est pas unitaire. Les travaux de Gallessich (1974), de Lambert, Yandell et Sandoval (1975), de Meyers (1973), de Reschly (1976) en sont les meilleurs exemples. Ils identifient différents modèles de consultation qui privilégient soit des approches théoriques différentes, soit des objectifs d'intervention particuliers, soit des secteurs de clients spécifiques. Reschly (1976) met particulièrement l'accent sur trois différentes perspectives théoriques, en présentant les divisions de consultation en santé mentale, en développement organisationnel et en behavioral. Meyers (1973), reprenant le modèle de Kaplan (1970: dans Meyers, 1973), privilégie quatre niveaux

de fonctionnement: les services directs et indirects à l'élève, le service direct au professeur et le service adressé au système scolaire. Lambert et al. (1975) s'inscrivent dans la même perspective que Meyers (1973) en proposant quatre niveaux de services à rendre aux élèves et aux professeurs. Gallessich (1974) enfin propose six types de modèles qui reflètent à la fois des connotations théoriques comme Reschly (1976), et différents objets de travail comme les personnes, les projets, les systèmes sociaux. Il se dégage cependant certaines constantes dans ces tentatives, soit d'abord celle d'un processus souvent inféré par des théories différentes, et celle de l'objet du service particularisé dans des personnes (étudiants, professeurs) ou des éléments du système (programme).

D'autres auteurs ont abordé le modèle de consultation en tentant de privilégier une approche théorique ou un point de vue; à titre d'exemples, Schmuck (1976) et le développement organisationnel; Ruckhaber (1975) et les conférences de cas; Kennedy (1971) et les programmes de santé mentale. Ces modèles peuvent s'insérer dans les travaux-synthèse précédemment décrits.

Modèle behavioral et environnemental

Le modèle behavioral est présenté par plusieurs (Catterall, 1972; Kratochwill et Bergan, 1978; Winett, 1976; Woody, 1976) comme devant être privilégié. Ce modèle, qui découle des travaux réalisés en psychologie de l'apprentissage, met l'accent sur la modification des comportements dans un cadre d'enseignement et d'apprentissage (Catterall, 1972). Les travaux de conceptualisation théorique appliqués à l'école sous la direction de Bergan (voir Bergan, 1970; Bergan et Tombari, 1975, 1976; Kratochwill et Bergan, 1978, 1978a; Tombari et Bergan, 1978) arrivent à définir ce modèle "in terms of a problem-solving model designed to assist consultees in defining problems and in evaluating the attainment of consultation goals and the effectiveness of plans implemented to achieve these goals."

Cette approche de modification de comportement a ainsi subi une évolution, qui fait que non seulement elle semble de plus en plus privilégiée (Woody, 1976), mais qu'elle tente d'être plus globalisante, et de se référer à une approche environnementale ou écologique. D'ailleurs, Krasner et Ullman (1973: dans Winett, 1976) traduisent cette nouvelle orientation en suggérant de substituer à la terminologie "Behavior modification", celle d'"environmental design." Dans

cette perspective, Winett (1976) met en évidence cette approche plus élargie, qui demande une formation multidisciplinaire axée non seulement sur les techniques en recherche appliquée, mais aussi sur le développement des programmes scolaires, les modèles organisationnels, l'architecture et les relations inter-personnelles. Sans rejeter les principes behaviorаux (v.g., façonnement, renforcement, modelage), il affirme que le plus important c'est de développer cette habileté à appliquer les procédés behavioraux au contexte, ce qui en nécessite la compréhension.

Approche systémique et écologique

Ce modèle théorique se trouve relié au modèle précédent, et il est axé sur la nécessité de tenir compte de l'environnement dans une perspective de résolution de problème. Il est séparé du précédent parce qu'il ne privilégie pas à proprement parler l'orientation théorique de modification du comportement. Minor (1972) constitue le reflet de cette orientation écologique privilégiant l'approche systémique pour prévenir ou atténuer les problèmes. Ce qui caractérise principalement le psychologue d'orientation écologique, c'est qu'il a comme point de référence "the entire psychosocial or ecological field within which the referring problem arose."

Modèle co-professionnel

Ce modèle théorique s'appuie sur une orientation tendant à utiliser les ressources du milieu pour l'intervention. Il est axé comme plusieurs modèles précédents sur une approche de résolution de problème, mais ici le psychologue s'allie toutes les personnes susceptibles de favoriser l'intervention en leur faisant jouer le rôle d'intervenant, et le cas échéant, en les préparant à cette fin. A titre d'exemple, Gilmore (1973) insiste sur l'utilisation des parents comme co-professionnels, en ayant comme objectif de faciliter l'implication des parents dans le processus de résolution des problèmes de comportement, implication basée sur les habiletés qu'ils ont, ou celles qu'ils auront acquises.

Le modèle éducatif

Ces différents modèles cités antérieurement ont en commun cet objectif de favoriser le développement d'habiletés, d'attitudes ou de comportements chez les élèves; ils reflètent en outre souvent des procédés, des approches ou des processus particuliers. Par exemple, Bergan (1970), tout en se référant au modèle de consultation behaviorale, l'assujettit à la mission éducative en affirmant que la tâche centrale à être accomplie en milieu scolaire par les services psychologiques,

c'est de participer à l'éducation des enfants par l'apport de la connaissance et des techniques qui relèvent du champ de la psychologie. Dans cet article, comme dans ceux qu'il a écrit en collaboration (Bergan et Tombari, 1975; Kratochwill et Bergan, 1978, 1978a), prédomine un modèle de résolution de problème élaboré pour promouvoir l'apprentissage et l'adaptation des enfants et de la jeunesse. Cet exemple traduit aussi ce qui est communément accepté par ces autres auteurs, de telle sorte que ces différents modèles peuvent avantageusement être unifiés sous le rôle d'éducation tout en respectant leurs particularités. En sciences humaines, le modèle éducatif a fait l'objet de nombreux travaux, dont celui de Kaufman (1971). Ce dernier suggère comme première fonction d'éducation, celle de faciliter les apprentissages pertinents, et comme tâche prioritaire des éducateurs, celle du management de ces apprentissages. Le management de l'apprentissage est dans cette perspective conçu comme la planification, l'organisation, la conception, la réalisation et l'évaluation des situations d'apprentissages, incluant les rétroactions qui permettent de reviser les actions et d'assurer leur pertinence. Ce modèle s'apparente au modèle behavioral et environnemental et à différents modèles de consultation.

Plusieurs auteurs ont déjà présenté ce modèle pour définir le rôle du psychologue scolaire. Cette direction théorique est celle qui est la mieux justifiée. Singer, Whiton et Fried (1970) invoquent comme raison, que l'efficacité des psychologues est jugée implicitement par des critères éducationnels. Guerney, Stollak et Guerney (1971) affirment que ce modèle pourra réduire significativement plusieurs dissonances cognitives majeures vécues par le psychologue scolaire appelé à offrir ainsi plus de services à un éventail plus large de clients, et à contribuer au développement de nouvelles instrumentations et de nouveaux procédés. Les auteurs précédents, dans les termes mêmes de Bergan (1970), confient aux psychologues, comme rôle premier, celui d'aider l'école à accomplir sa mission éducative. De fait, la présentation de ce modèle éducatif est l'alternative qui est la plus en opposition avec le modèle clinique et le modèle médical. Et c'est comme si le modèle de consultation, avec toutes ses ambiguités, ne servait que de transition entre ces deux extrêmes. Pour montrer cette opposition, les termes de Guerney et al. (1971), en référence à l'objectif du psychologue à l'école, sont explicites: "not with *curing neurosis* , and not with eliminating symptoms (or "complaints"), and not with intellectual growth per se but rather with the teaching of personal and interpersonal attitudes and skills which the individual can apply

to solve present and future psychological problems and to enhance his satisfaction with life."

Peut-être que la difficulté à accepter ce rôle d'éducation comme le plus déterminant vient de l'inquiétude des psychologues de perdre une certaine identité spécifique à l'école. Cependant, cette identité n'est de fait atteinte que par les objectifs spécifiques qu'ils doivent rencontrer, les compétences particulières qu'ils doivent afficher, et l'utilisation maximale du champ d'action qui leur est donné. Lambert et al. (1975), sensibles à ces différences, discutent les éléments qui distinguent le professeur et le psychologue. Ils posent comme éléments, le champ de référence à partir duquel ils perçoivent le comportement de l'élève, l'approche individuelle étant davantage privilégiée dans la fonction de psychologue.

Le modèle éducatif apparaît donc comme l'alternative qui permet d'unifier les éléments théoriques antérieurs, et de tenir compte à la fois du processus de résolution de problème, des champs spécifiques d'action et du respect de l'approche théorique plus générale d'éducation privilégiée par tous et chacun des auteurs. Les différents modèles présentés s'accordent aussi à élargir les champs d'intervention, ce qui coïncide avec une conception plus élargie des zones d'influence du

comportement. On considère que l'élève est responsable de ce qui lui arrive, mais que les éléments qui l'environnent portent une large responsabilité de son agir. Cette conception ainsi élargie, qui s'accorde avec une approche plus écologique des problèmes ou du développement des apprentissages, place le psychologue dans une position où il peut agir aussi sur ces éléments de l'environnement pour réaliser ses objectifs de travail auprès de l'élève. Cependant, dans cette perspective plus écologique, le psychologue ne peut plus se concevoir comme le seul maître d'oeuvre du changement, mais comme un collaborateur, dans les mots mêmes de Pryzwansky (1974). Aussi, si dans un modèle de définition des fonctions du psychologue scolaire, on se doit de mettre l'emphase sur la contribution du psychologue, il faut cependant garder à l'esprit que sa contribution dépend de l'environnement dans lequel lui-même s'inscrit, et qu'il agit de manière interdépendante avec les autres agents d'éducation, ce qui le situe dans une position de concertation constante.

BESOINS A SATISFAIRE

C'est en réponse à des besoins spécifiques que l'école s'est adjointe des ressources particulières, tels

les psychologues scolaires. Il est difficile de faire l'inventaire détaillé des besoins qui peuvent justifier l'implantation de ressources, en faisant fi de l'évolution de cette équation. Par exemple, historiquement au Québec, les psychologues sont entrés à l'école parce qu'ils répondaient à des besoins d'évaluation. Cependant, dans le temps, leur utilisation a été modifiée, de même que l'équation besoin/utilisation de la ressource qu'ils représentaient.

D'autres difficultés ressortent dans une telle analyse de besoins. Des psychologues dans des milieux différents peuvent répondre à des besoins différents, selon d'abord l'utilisation que veut en faire ce milieu, ou la définition de services que lui-même expose. L'école est aussi un système ouvert où les buts éducatifs sont sans fin et où les objectifs terminaux sont difficiles à opérationnaliser.

Dans ce plan d'étude, les besoins seront exposés de telle sorte qu'ils puissent se saisir dans une équation qui déborde la jeune histoire de la psychologie au Québec, et qui se libère des perceptions de milieux trop particuliers. Les besoins, comme les objectifs qui en découlent, peuvent être formulés de manière plus ou moins générale. Ici, les objectifs plus généraux seront privilégiés parce que ce sont finalement les seuls qui peuvent être communs à tous les milieux,

alors que les objectifs spécifiques ne peuvent être déterminés que par chacun des milieux spécifiques. Les besoins énumérés au tableau I ne sont pas nécessairement exhaustifs. Ils sont toutefois représentatifs de ce qui se retrouve dans la littérature lorsqu'on traite du rôle du psychologue à l'école.

Tableau I. Liste des besoins identifiés dans la littérature.

AUTEURS	DESCRIPTION
Alpert (1977)	"Eliminate alleviate those interactions factors which are detrimental of potentially detrimental to pupil learning and pupil mental health".
Bergan et Tombari (1976)	"Learning and adjustment."
Cassel (1973)	"Learning and educational development of students."
Lambert, Sandoval et Corder (1975)	"Prevention of educational failure for both normal and handicapped children."
Lambert, Yandell et Sandoval (1975)	"Achievement of specific learning and behavior goals by individual children."
Medway (1975)	"Reducing and containing the incidence of maladaptive social behaviors."
Reschly (1976)	"Increased competencies in dealing with problems."
Shimoni (1978)	"Needs in the area of evaluation and identification of exceptional children coping with school maladaptive behavior and a continuing need for direct individual service to teachers and their pupils."
Ysseldyke (1978)	"Children experiencing problem in school handicapped children."

Le psychologue travaille donc pour répondre aux besoins de développement académique, affectif et social des élèves. C'est plus particulièrement aussi pour pallier aux problèmes d'adaptation et aux problèmes académiques des élèves qu'il est utilisé. La littérature reflète donc deux directions de besoins: la première est positive et elle s'inscrit dans une perspective de développement de compétence chez l'élève; la seconde, de connotation plus négative, vise la résolution de problème par une aide aux individus déficitaires ou handicapés.

Dans un milieu où l'enfant ne peut plus être considéré comme le seul responsable de ce qui lui arrive, connaissant l'interdépendance de ses comportements et des composantes de son environnement, l'énoncé des problèmes rencontrés par les élèves ne peut se faire sans impliquer les comportements des individus qui l'entourent. Aussi, les besoins des élèves peuvent être conçus comme les besoins du système social dans lequel il s'inscrit. Il arrive ainsi que le psychologue doive répondre aux besoins de l'élève en déficit, tout en répondant aux besoins du système humain, physique et environnemental de l'élève. Il répond ainsi ultimement à des besoins sociaux mis en évidence particulière par les déficits des élèves, ou par leurs besoins de développement. L'élève demeure néanmoins la cible personnalisée du changement éducatif.

FONCTIONS DU PSYCHOLOGUE A L'ECOLE

La littérature est particulièrement abondante au niveau de l'énumération des différentes fonctions qui peuvent être exercées par le psychologue à l'école. L'exercice de ces fonctions est toutefois assujetti à plusieurs contraintes: celle des habiletés du psychologue dans ses relations interpersonnelles; celle de ses connaissances théoriques et pratiques en psychologie reliées à l'école; celle des buts éducatifs que se donne une organisation scolaire spécifique; celle du champ d'intervention, soit celui qui est relié aux composantes cognitives, affectives et sociales des élèves; et enfin celle des contraintes du milieu. Aussi tout exercice de tâches prend une dimension unique, exercée sous ces contraintes. Les objectifs éducatifs conditionnent la pertinence des activités. La compétence du psychologue en détermine la qualité. Ces éléments environnant l'exercice professionnel relèvent de la formation reçue, ou du milieu dans lequel il évolue. L'importance des habiletés relationnelles a été particulièrement mise en évidence par Catterall (1973), McCluskey (1976) et Rhodes (1974).

L'observation des fonctions suggérées dans la littérature a amené à les présenter selon deux axes: le premier réfère aux objets qui sont les cibles d'intervention; le deuxième réfère à des zones d'activités ou de performance qui sont impliquées

dans une démarche d'intervention, zones qui s'apparentent aux étapes de résolution de problème, et à celles suggérées dans les modèles éducatifs.

L'axe objets

Cet axe implique une dénomination de fonctions qui réfère à l'intervention sur des objets. Ces différentes fonctions, et leur objet respectif sont les suivantes: 1- le perfectionnement (le psychologue); 2- l'auto-gestion (l'organisation du travail); 3- l'éducation de l'élève (l'élève); 4- l'action auprès du professeur (le professeur); 5- l'action auprès du parent (le parent); 6- l'action inter-professionnelle (le personnel non-enseignant); 7- la programmation académique (les programmes); 8- l'ingénierie de l'environnement (l'école); 9- la participation à un organisme extérieur à l'école (le milieu extérieur); 10- la recherche en psychologie (le développement de la connaissance).

L'exercice de ces fonctions implique toujours une connotation éducative particulière auprès des objets, et la recherche d'un produit éducatif par l'action sur les objets. Elles ne peuvent se justifier qu'en référence à des objectifs

éducatifs à atteindre auprès de l'élève. Ainsi le perfectionnement (éducation de soi) ne peut se concevoir que lorsque justifié par des buts ultimes à atteindre auprès de l'élève. Il en est de même des actions menées auprès d'autres professionnels dans un cadre inter-disciplinaire. Cette orientation est nécessaire pour justifier les activités et pour cadrer la fonction: c'est en ce sens que la fonction peut s'inscrire dans un milieu. La justification des activités n'est pas facile en ce sens à démontrer: elle demeure néanmoins le défi qui provoque le développement rationnel de l'exercice professionnel dans le milieu, basé sur le nécessaire ou l'essentiel.

L'action à mener auprès du professeur ou du parent, ou d'un autre professionnel est à proprement parler une action éducative, en ce sens qu'elle vise des changements ou des développements de nouveaux modes d'approche auprès de l'élève. L'action à mener par le psychologue auprès des autres agents d'éducation à une connotation éducative. Ceci implique que cet échange entre l'agent (parent, professeur, professionnel, directeur...) et le psychologue, entraîne un processus d'éducation de part et d'autre, et chez l'agent, et chez le psychologue, puisqu'ils sont impliqués dans un processus d'adaptation sur lequel ils agissent pour favoriser l'élève, et qu'ils tendent à de nouvelles habiletés. Dans ce modèle, il est nécessaire puisqu'il s'agit de l'étude du rôle du psychologue,

que l'action éducative apparaisse unidirectionnelle, i.e. qu'elle ne décrive que les fonctions du psychologue. Cette description ne reflète pas toute la réalité du rapport du psychologue avec son milieu, puisqu'une étude des fonctions de ces autres agents amènerait à poser pour eux des fonctions d'action à connotation éducative auprès du psychologue. Un portrait de l'ensemble des fonctions des agents éducatifs provoquerait une image d'interaction éducative pour l'éducation de l'élève. Cette image idéalisée est toutefois soumise aux contraintes énoncées au point de départ, et qui valent pour tous les agents.

L'axe étapes

L'axe étapes implique différentes fonctions qui peuvent être réalisées dans un processus de résolution de problème, ou de développement de projet éducatif appliqué aux différents objets d'intervention. Les fonctions de cet axe sont les suivantes: A- la mesure; B- l'analyse; C- la planification; D- l'intervention; E- l'évaluation; F- la communication. Ce modèle de cheminement vers un objectif éducatif est ici présenté de manière linéaire. Cette présentation est toutefois artificielle, et dans les

faits, le processus est davantage dynamique, circulaire, et correspondant à des arrangements multivariés.

La représentation des fonctions selon ces deux axes est fournie à la figure 1.

	F. COMMUNICATION	E. EVALUATION	D. INTERVENTION	C. PLANIFICATION	B. ANALYSE	A. MESURE
1. PERFECTIONNEMENT	1 F	1 E	1 D	1 C	1 B	1 A
2. AUTO-GESTION						2 A
3. EDUCATION DE L'ELEVE		3 E				
4. ACTION AUPRES DU PROFESSEUR			4 D			
5. ACTION AUPRES DES PARENTS					5 B	
6. ACTION INTER-PROFESSIONNELLE		6 E				
7. PROGRAMMATION ACADEMIQUE						7 A
8. INGENIERIE DE L'ENVIRONNEMENT				8 C		
9 PARTICIPATION A UN ORGANISME EXTERIEUR A L'ECOLE			9 D			
10. RECHERCHE EN PSYCHOLOGIE	10 F					

Fig. 1. Représentation des fonctions sur les axes objets (1 - - - 10) et étapes (A - - - F)

Ce modèle de fonctions implique un croisement forcé entre les étapes et les objets. Il multiplie alors les possibilités de zones particulières d'activités à 60. Afin d'en comprendre l'utilisation, tout arrangement en dyade de caractère numérique ou alphanumérique, devient une composante croisée des deux secteurs de fonctions. Par exemple, 3E réfère à l'évaluation des résultats d'une intervention menée auprès de l'élève; 10F réfère à la communication des activités de recherche; etc.

Ce modèle a été construit après avoir observé dans la littérature les différentes définitions des auteurs. Il a été confronté à 51 publications scientifiques (identifiées par un astérisque dans la liste des références), afin de voir s'il permettrait d'atteindre l'objectif de représenter les perceptions diverses de la littérature. Les résultats de l'utilisation de ce modèle apparaissent au tableau 2. (tableau 2: voir page 22).

Le relevé du tableau 2 peut être considéré comme représentatif des fonctions présentées dans la littérature. Il permet de constater que les deux axes sont bien représentés, et qu'ils servent généralement à exposer les rôles ou les fonctions des psychologues. Ce sont plus particulièrement les élèves et les professeurs qui sont les sujets visés de manière privilégiée par les activités des psychologues, alors

Tableau 2 - Relevé des fonctions qui s'insèrent dans le modèle, à partir des 51 articles identifiés par un astérisque dans la liste des références.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T
		3	4	8	14	5	2	3	3	2	9	53
A	6			14						1		21
B	10			1				1				12
C	6							4				10
D	16			3		1						20
E	7			1				6				14
F	1											1
T	46	3	4	27	14	6	2	14	3	3	9	131

* Légende

1- perfectionnement
2- auto-gestion
3- éducation de l'élève
4- action auprès du professeur
5- action auprès du parent
6- action inter-professionnelle
7- programmation académique
8- ingénierie de l'environnement
9- participation à un organisme extérieur à l'école
10- recherche en psychologie

A- mesure
B- analyse
C- planification
D- intervention
E- évaluation
F- communication

que les étapes de gestion éducative privilégiées sont l'analyse diagnostique et l'intervention. Toutes les fonctions générales prédominent sur les zones d'activités spécifiques (dyades de la figure I) dont une majorité n'est pas représentée.

Les zones d'activités spécifiques les mieux représentées sont: A-3, mesure sur l'élève (N:14); E-7, l'évaluation de programmes (N:6); C-7, la planification de programmes (N:4); et D-3, l'intervention auprès des élèves. Cependant la non représentation des autres dyades doit être interprétée avec prudence, puisque la plupart des auteurs privilégie surtout les fonctions d'ordre supérieur (les fonctions premières des deux axes de la figure I).

Cette analyse reflète les tendances actuelles de travail. Le modèle met aussi en évidence des zones d'activités qui pourraient être développées dans le futur. Il pourrait être utilisé pour éventuellement définir des item qui représenteraient les différentes dyades, et qui permettraient de questionner la situation actuelle et la situation souhaitée des fonctions à privilégier en psychologie scolaire au Québec.

Par ailleurs, 41 appellations de fonctions n'ont pu être insérées dans ce modèle, sur un total de 172, soit 24%. Les principales refèrent à la consultation (N:10), au consultant (N:3), à l'agent de liaison (N:3), au counseling (N:3), au programme de prévention (N:3), à l'agent de changement (N:4). Les ambiguités reliées au terme "consultation", relevées et discutées antérieurement, laissent entendre que la "consultation" est plutôt une conception diversifiée des rôles qui peut se retrouver sous le couvert de fonctions autrement représentées. Il peut en être ainsi de l'"agent de liaison", ou de l'"agent de changement". Le "programme de prévention" pour sa part, peut s'insérer dans la fonction de "programmation éducationnelle", et le "counseling" se comprendre et s'insérer dans les étapes de la gestion éducative. Ainsi, l'utilisation du modèle se heurte à des problèmes de sémantique. Les associations n'ont pas été forcées dans cette étude, afin de mettre en perspective les ambiguités auxquelles elle s'est heurtée.

Définitions des fonctions

De façon à mieux les saisir, les différentes fonctions du modèle (figure I) sont définies par la suite. Et

les auteurs qui les privilégient sont aussi cités, pour compléter plus particulièrement le tableau 2. Il faut préciser que l'exercice de ces fonctions s'inscrit en réponse aux besoins de développement cognitif, affectif et social de l'élève. L'élève demeure le client-cible privilégié de l'action du psychologue. Les définitions de ces fonctions sont les suivantes:

1- *Perfectionnement*

Cette fonction a comme objet le psychologue lui-même. Elle regroupe les activités qui visent à développer ses connaissances et ses habiletés personnelles et professionnelles. Il s'agit d'auto-éducation dans le champ de son action éducative (DGEES, 1976; Sénéchal et Bégin; Ysseldyke, 1978).

2- *Autogestion*

Cette fonction regroupe les activités qui visent l'aménagement, par le psychologue, de son temps et des ressources disponibles pour atteindre les divers objectifs de son action éducative; ces activités ont comme objet l'organisation de son travail (Cook et Patterson, 1977; DGEES, 1976; Fairchild, 1975; Sénéchal et Bégin).

3- *Éducation de l'élève*

Cette fonction exercée auprès de l'élève, pris individuellement ou dans un groupe, regroupe les activités que le psychologue mène pour favoriser chez l'élève l'acquisition de connaissances et d'habiletés. Elles visent donc à agir sur le processus éducatif de l'élève. (Bardon et Wenger, 1976; Gerken et Landau, 1979; Kraft, 1970; Lambert, Yandell et Sandoval, 1975; Hohenshil, 1975; Monroe, 1979; Maher, 1979; Pinkerton, Miller et Martin, 1974; Snapp, Pells, Smith et Gilmore, 1974).

4- *Action auprès du professeur*

Cette fonction réfère à la zone des activités menées auprès du professeur, comme individu ou comme groupe. Elle vise les connaissances et les habiletés que le professeur doit utiliser ou acquérir pour faciliter, soutenir ou renforcer l'action éducative auprès de l'élève. Ces activités ne se justifient que par leur incidence et leur relation en regard des objectifs à atteindre auprès de l'élève (Bardon et Wenger, 1976; Bernauer et Jackson, 1974; Broskowski, 1973; Catterall, 1973; Fine et Tyler, 1971;

Ford et Migles, 1979; Hohenshil, 1975; Kraft, 1970; Lambert, Yandell et Sandoval, 1975; Maher, 1979; Martin, 1973; Monroe, 1979; Rawlyk, 1977; Snapp et al., 1974).

5- *Action auprès du parent*

Cette fonction réfère à la zone des activités que le psychologue mène auprès du parent. Elles visent les connaissances et les habiletés que doit acquérir ou utiliser le parent, pour faciliter, soutenir ou renforcer l'action éducative auprès de l'élève. Ces activités se justifient par leur incidence en regard des objectifs à atteindre auprès de l'élève (Catterall, 1973; McCluskey, 1976; Ford et Migles, 1979; Gilmore, 1974; Kraft, 1970; Martin, 1973; Monroe, 1979).

6- *Action interprofessionnelle*

Cette fonction réfère au champ des activités menées auprès de l'intervenant non enseignant (principal, p.n.e.,...). Elles visent à permettre à cet intervenant d'utiliser ou d'acquérir des connaissances ou des habiletés devant favoriser le développement d'un aspect du fonctionnement de l'élève. Elle traduit l'implication du psychologue dans l'action multidisciplinaire (Armer et Thomas, 1978; Gallessich, 1973).

7- *Programmation académique*

Cette fonction réfère au champ des activités exercées en regard des programmes académiques. Ces activités visent à enrichir un programme académique dans le but de développer un aspect du fonctionnement de l'élève (Breyer, Lapp, Calchera et McCarty, 1974; Ford et Migles, 1979; Hoover, 1978; Kraft, 1970; Lesiak et Lounsbury, 1977; Maher, 1979; Matuszek, 1978; Monroe, 1979; Winett, 1976).

8- *Ingénierie de l'environnement*

Cette fonction regroupe les actions menées sur l'environnement physique ou organisationnel de l'école. Elles visent à apporter une modification à ce niveau pour favoriser des objectifs éducatifs à atteindre auprès de l'élève (Broskowski, 1973; Reilly, 1978; Schmuck, 1976).

9- *Participation à un organisme extérieur à l'école*

Cette fonction regroupe les activités qui sont exercées en regard d'organismes extérieurs à l'école (C.S., C.S.R., M.E.Q., C.L.S.C., ...). Elles visent à favoriser l'atteinte d'objectifs éducatifs auprès de l'élève, et donc à faciliter, soutenir ou renforcer l'action éducative (McCluskey, 1976; Kraft, 1970; Pearl, 1974).

10- Recherche en psychologie

Cette fonction regroupe les activités reliées au développement de la connaissance. Elles visent à rendre disponibles des informations ou des instruments qui permettront de faciliter, de soutenir ou de renforcer l'action éducative auprès de l'élève. (Bardon et Wenger, 1976; Catterall, 1973; DGEES, 1976; Ford et Migles, 1979; Gerken et Landau, 1979; Kraft, 1970; Mannino et Shore, 1975; Martin, 1973; Sénéchal et Begin).

A- Mesure

Cette fonction regroupe les activités visant la saisie des différentes composantes de la réalité considérée. Elle vise donc la cueillette de données objectives et subjectives concernant les personnes, les processus et les objects impliqués dans l'action éducative. (Alpert, 1977; Bardon et Wenger, 1976; Bergan et Tombari, 1975; Catterall, 1973; Cook et Patterson, 1977; Ford et Migles, 1979; DGEES, 1976; Fairchild, 1974, 1975; Gallessich, 1973; Gerken et Landau, 1979; Hohenshil, 1975; Kratochwill et Bergan, 1978, 1978a; Lambert et al. 1975; Maher, 1979; Martin, 1973; Monroe, 1979; Snapp et al., 1974.)

B- Analyse

Cette fonction regroupe les activités visant la compréhension de la situation. Elle vise l'analyse des données de la réalité pour en dégager les éléments sur lesquels doivent porter l'action du psychologue. (Bergan et Tombari, 1975; Bernauer et Jackson, 1974; McCluskey, 1976; DGEES, 1976; Ford et Migles, 1979; Gallessich, 1976; Kratochwill et Bergan, 1978, 1978a); Lesiak et Lounsbury, 1977; Rawlyk, 1977; Rodes, 1974; Sénéchal et Begin).

C- Planification

Cette fonction regroupe les activités visant l'anticipation de l'action la plus appropriée dans les circonstances. Elle inclut le choix de stratégies d'intervention, la détermination d'objectifs. Elle constitue l'élaboration du plan d'action du psychologue (Breyer et al., 1974; Catterall, 1973; McCluskey, 1976; Gerken et Landau, 1979; Lambert, 1973; Lambert, Yandell et Sandoval, 1975; Lesiak et Lounsbury, 1977; Maher, 1979; Rawlyk, 1977).

D- Intervention

Cette fonction regroupe les activités visant la réalisation du plan de l'action du psychologue auprès des

personnes, des objets et de l'environnement. (Alpert, 1977; Bardon et Wenger, 1976; Bergan et Tombari, 1975; Bernauer et Jackson, 1974; Catterall, 1973; Cook et Patterson, 1977; DGEES, 1976; Fairchild, 1974, 1975; Ford et Migles, 1979; Gerken et Landau, 1979; Kratochwill et Bergan, 1978, 1978a; Lambert, 1973; Lambert, Yandell et Sandoval, 1975; Maher, 1979; Medway, 1977; Monroe, 1979; Rawlyk, 1977; Rhodes, 1974; Sénéchal et Begin; Snapp et al., 1974).

F- Evaluation

Cette fonction regroupe les activités visant à déterminer les conséquences de l'action du psychologue. Elle vise à vérifier l'atteinte des objectifs fixés, et à déterminer la valeur de l'intervention du psychologue sur le processus éducatif de l'élève (Alpert, 1977; Bergan et Tombari, 1975; Cook et Patterson, 1977; Fairchild, 1974, 1975; Granger et Campbell, 1977; Kratochwill et Bergan, 1978; Hoover, 1978; Maher, 1979; Matuszek, 1978; Monroe, 1979; Sandoval, 1978; Winett, 1976; Worthen et Owens, 1978).

F- Communication

Cette fonction regroupe les activités visant l'information reliée aux interventions menées par le psychologue.

B- Analyse

Cette fonction regroupe les activités visant la compréhension de la situation. Elle vise l'analyse des données de la réalité pour en dégager les éléments sur lesquels doivent porter l'action du psychologue. (Bergan et Tombari, 1975; Bernauer et Jackson, 1974; McCluskey, 1976; DGEES, 1976; Ford et Migles, 1979; Gallessich, 1976; Kratochwill et Bergan, 1978, 1978a); Lesiak et Lounsbury, 1977; Rawlyk, 1977; Rodes, 1974; Sénéchal et Begin).

C- Planification

Cette fonction regroupe les activités visant l'anticipation de l'action la plus appropriée dans les circonstances. Elle inclut le choix de stratégies d'intervention, la détermination d'objectifs. Elle constitue l'élaboration du plan d'action du psychologue (Breyer et al., 1974; Catterall, 1973; McCluskey, 1976; Gerken et Landau, 1979; Lambert, 1973; Lambert, Yandell et Sandoval, 1975; Lesiak et Lounsbury, 1977; Maher, 1979; Rawlyk, 1977).

D- Intervention

Cette fonction regroupe les activités visant la réalisation du plan de l'action du psychologue auprès des

personnes, des objets et de l'environnement. (Alpert, 1977; Bardon et Wenger, 1976; Bergan et Tombari, 1975; Bernauer et Jackson, 1974; Cattrall, 1973; Cook et Patterson, 1977; DGEES, 1976; Fairchild, 1974, 1975; Ford et Migles, 1979; Gerken et Landau, 1979; Kratochwill et Bergan, 1978, 1978a; Lambert, 1973; Lambert, Yandell et Sandoval, 1975; Maher, 1979; Medway, 1977; Monroe, 1979; Rawlyk, 1977; Rhodes, 1974; Sénéchal et Begin; Snapp et al., 1974).

E- Evaluation

Cette fonction regroupe les activités visant à déterminer les conséquences de l'action du psychologue. Elle vise à vérifier l'atteinte des objectifs fixés, et à déterminer la valeur de l'intervention du psychologue sur le processus éducatif de l'élève (Alpert, 1977; Bergan et Tombari, 1975; Cook et Patterson, 1977; Fairchild, 1974, 1975; Granger et Campbell, 1977; Kratochwill et Bergan, 1978; Hoover, 1978; Maher, 1979; Matuszek, 1978; Monroe, 1979; Sandoval, 1978; Winett, 1976; Worthen et Owens, 1978).

F- Communication

Cette fonction regroupe les activités visant l'information reliée aux interventions menées par le psychologue.

Elle vise à fournir aux personnes impliquées les renseignements appropriés: résultats, implications, etc., leur permettant de comprendre et de juger les actions du psychologue (Catterall, 1973).

Objectifs de travail

La définition des objectifs s'inspire du cadre théotique développé et de l'analyse des besoins. Elle est présentée ici après l'étude des fonctions puisque celle-ci a permis de concevoir différentes orientations de travail. En ce sens, les objectifs généraux présentés découlent de la réflexion sur les besoins,et les objectifs spécifiques s'inspirent à la fois des besoins et des fonctions privilégiées.

Objectifs généraux:

. Favoriser le développement éducatif et l'apprentissage des élèves au niveau social, cognitif et affectif (Cassel, 1973).

. Réduire et contenir l'incidence des comportements sociaux non adaptés (Medway, 1977).

. Eliminer ou diminuer l'impact des facteurs qui handicapent l'apprentissage et la santé mentale de l'élève (Alpert, 1977).

Objectifs spécifiques:

. Acquérir des compétences à mettre au service du milieu pour favoriser l'adaptation et le développement de l'élève.

. Gérer ses activités propres, de nature à favoriser une plus grande efficacité et une plus grande efficience dans son travail professionnel.

. Agir directement auprès des élèves pour favoriser leur développement et leur adaptation.

. Intervenir auprès des parents pour favoriser le développement et l'adaptation de l'élève.

. Diriger des actions auprès des agents d'éducation de l'école (professeurs, directeur, professionnels, techniciens, etc...) qui favorisent le développement et l'adaptation de l'élève.

. Réaliser des activités de programmation éducationnelle qui peuvent favoriser le développement et l'adaptation de l'élève.

. Agir sur l'environnement physique et organisationnel de l'école afin de favoriser le développement et l'adaptation de l'élève.

. Participer à un organisme extérieur à l'école dans la perspective de favoriser le développement et l'adaptation de l'élève.

. Procéder à des recherches pour favoriser la compréhension du processus éducati , et pour établir des stratégies optimales à déployer dans le réseau des activités scolaires en vue du développement et de l'adaptation de l'élève.

. Relever l'information et mettre en perspective les variables permettant de connaître le processus éducatif, et de déterminer les actions éducatives à mener auprès des élèves.

. Procéder à l'analyse des situations, au diagnostic éducationnel, afin d'orienter les actions éducatives de l'école auprès de l'élève ou des élèves.

. Planifier les interventions qui doivent être menées pour favoriser le développement et l'adaptation de l'élève.

. Diriger des interventions planifiées visant à favoriser le développement et l'adaptation de l'élève.

. Procéder à l'évaluation des actions éducatives réalisées pour permettre le développement et l'adaptation de l'élève.

. Communiquer les résultats et les implications des actions éducatives soumises à l'évaluation.

Ces différents objectifs spécifiques réfèrent au modèle des activités organisées sous des pôles de fonctions. Ils ne constituent pas des objectifs qui peuvent être atteints par tous les psychologues, ceux-ci répondant plutôt à une sélection d'entre eux. Cependant, l'étendue des activités d'un psychologue dans un milieu pourrait être évaluée en questionnant l'atteinte de ces différents objectifs. Il se pourrait que la crédibilité du psychologue soit non seulement dépendante de ses habiletés interpersonnelles, de ses connaissances et de l'orientation éducative de ses actions, mais aussi de l'étendue et de la nature des objectifs poursuivis en relation avec les attentes de son milieu.

LES ACTIVITES DU PSYCHOLOGUE SCOLAIRE

Les activités du psychologue scolaire s'inscrivent dans le modèle des soixante (60) dyades-fonctions présentées à la figure 1. La fonction correspond à un groupement homogène d'activités, et une activité particulière s'insère dans l'une ou l'autre fonction, selon leur objet propre. La littérature fait état de nombreuses activités. Il est cependant illusoire de déterminer toutes les activités que pourraient contenir chacune des fonctions assumées par le psychologue à l'école. Dans

cette perspective, la description qui suivra vise à présenter quelques activités représentatives pour chaque dyade du modèle de la figure I, telles que recueillies dans les différents articles consultés, lorsque ces exemples sont disponibles et saillants. Comme le modèle de la figure I implique la présentation des fonctions sur deux axes, une activité se trouve toujours impliquée sous le couvert d'une dyade de fonctions, l'une relevant de l'axe objets, l'autre de l'axe étapes.

1- Perfectionnement

Aucun exemple d'*analyse* et de *communication*.

Mesure

. Rencontre pour recueillir des données sur son rendement (Fairchild, 1975).

Planification

. Trouver un programme de perfectionnement qui permettrait de combler chez le psychologue les lacunes identifiées (DGEES, 1976).

Intervention

. Apprend à identifier les facteurs importants reliés aux apprentissages et aux comportements (Manley et Manley, 1978).

. Apprend à évaluer (Sandoval, Lambert et Davis, 1977).

Evaluation

. Questionnaire pour évaluer la rentabilité (Fairchild, 1975).

2- *Auto-gestion*

Aucun exemple au niveau de l'*analyse*, de l'*évaluation* et de la *communication*.

Mesure

. Fait l'inventaire des ressources disponibles (DGEES, 1976).

Planification

. Recherche le meilleur dosage d'efficacité et d'économie compte tenu du contexte général dans lequel s'exerce le programme. (DGEES, 1976).

Intervention

. Se prépare à la tenue de conférences (Fairchild, 1975; Cook et Patterson, 1977).

3- *Education de l'élève*

Mesure

. Colliger des données sur les caractéristiques de l'élève (DGEES, 1976).

. Administre et corrige des tests diagnostiques formels et informels (Fairchild, 1975; Kaplan, Clancy et Chrin, 1977; Manley et Manley, 1978; Medway, 1977).

Analyse

. Analyse seul ou avec le client la pertinence des données recueillies en fonction du problème identifié (Kratochwill et Bergan, 1978).

. Identifie le problème (Bergan et Tombari, 1976).

Planification

. Etablit un plan en réponse aux besoins du client: habiletés à développer, conditions requises pour y parvenir, indicateurs de succès (Kratochwill et Bergan, 1978; Tomlinson, 1972; Reschly, 1976).

. Elabore un plan de solution au problème (Bergan et Tombari, 1976).

Intervention

. Aide l'élève dans ses difficultés d'adaptation scolaire (DGEES, 1976).

. Applique un programme d'intervention (Bergan et Tombari, 1976; Lambert et al., 1975; Reschly, 1976).

Evaluation

. Evalue le programme d'intervention (Reschly, 1976).

. Réalise des entrevues de follow-up (Abidin, 1977; Fairchild, 1975; White et Fine, 1976).

Communication

. Communique ses résultats en termes compréhensibles par l'élève (Matuszek, 1978).

. Ecrit un rapport (Medway, 1977).

4- *Action auprès du professeur*

Mesure

. Interviewe les professeurs pour recueillir des données d'information diagnostique (Abidin, 1977; Fairchild, 1975).

Analyse

. Analyse les besoins des "décision makers" (Maher, 1978).

Planification

. Consulte le professeur avant le début d'un programme d'intervention (Abidin, 1977).

Intervention

. Aide un professeur à améliorer ses habiletés de communication avec les parents (Lambert, Sandoval et Corder, 1975).

. Travaille avec les professeurs pour faciliter les apprentissages des enfants (DGEES, 1976; Ysseldyke, 1978).

Evaluation

. Réalise des entrevues de follow-up avec les professeurs (Abidin, 1977; Fairchild, 1974; Kaplan et al., 1977; Lambert, 1974; Shimoni, 1978).

Communication

. Fournit un rapport écrit au professeur sur les cas référés au service (Kaplan et al., 1977).

5- *Action auprès du parent*

Aucun exemple au niveau de l'*analyse*, de la *planification* et de la *communication*.

Mesure

. Interviewe les parents pour recueillir des données d'information diagnostiques (information sur eux) (Fairchild, 1974).

Intervention

. Entraîne les mères à la thérapie du jeu avec leurs propres enfants (Kraft, 1970).

. Fait du counseling avec les parents (Manley et Manley, 1978).

Evaluation

. Entrevues de follow-up avec les parents (Fairchild, 1974).

6- *Action inter-professionnelle*

Aucun exemple au niveau de la *mesure* et de la *communication*.

Analyse

. Analyse et interprète de l'information (Yoshida, Fenton, Maxwell et Kaufman, 1978; Sabatino, 1972).

Planification

. Propose des plans d'action (Yoshida et al., 1978).

Intervention

. Aide ses collègues à comprendre et à planifier de nouveaux programmes (Sabatino, 1972).

. Enseigne aux conseillers à appliquer les techniques de modification du comportement (Shimoni, 1978).

Evaluation

. Evalue son action au sein de l'équipe (Yoshida et al., 1978).

. Réalise des sondages et des entrevues de follow-up (Fairchild, 1974).

7- *Programmation académique*

Aucun exemple au niveau de l'*analyse*.

Mesure

. Evalue les besoins de programmes par des contacts avec le personnel, les parents, et les enfants (Lapides, 1977).

. Recueille des informations (sondages scientifiques, interviews, testing) en vue d'élaborer un programme d'activités (Sénéchal et Bégin).

Planification

. Planifie un programme d'interventions en classe (Abidin, 1977).

. Participe à la planification de programme (Kaplan et al., 1977).

Intervention

. Développe l'individualisation de l'enseignement (Trachtman, 1974).

. Produit du matériel éducationnel (Sabatino, 1972).

Evaluation

. Compare les divers paramètres liés à une approche innovatrice et traditionnelle (Winett, 1976).

. Evalue le contenu d'un programme (Winett, 1976).

Communication

. Présente un mémoire basé sur une intervention orthopédagogique (Sénéchal et Bégin).

B- *Ingénierie de l'environnement*

Aucun exemple au niveau de la *mesure*, l'*analyse*, l'*évaluation* et la *communication*.

Planification

. Elabore des moyens de contrôle sur l'environnement (Pearl, 1974).

Intervention

. Recommande de nouvelles cédules d'organisation (Breyer et al., 1974).

. Propose une innovation au niveau de la structure organisationnelle (Trachtman, 1974).

9- Participation à un organisme extérieur à l'école

Aucun exemple au niveau de la *mesure*, de l'*analyse*, de la *planification*, de l'*évaluation* et de la *communication*.

Intervention

. S'implique activement dans le développement de politiques pour les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Kaplan, 1977).

. Participe à des conférences avec des représentants d'agences communautaires impliqués dans le champ de l'éducation (Manley et Manley, 1978).

10- Recherche en psychologie

Aucun exemple de *mesure* et d'*évaluation*.

Analyse

. Faire une recherche de littérature pertinente (Catterall, 1973).

. Situer le problème avec précision (DGEES, 1976).

Planification

. Etablir un schéma d'analyse (DGEES, 1976).

. Développer un modèle d'innovation éducative (Winett, 1976).

Intervention

. Mener la recherche (Catterall, 1973).

Communication

. Assurer la dissémination de ses produits de recherche (Winett, 1976).

. Ecrire un rapport de recherche (Catterall, 1973).

CONCLUSION

Ce travail n'a pas la prétention d'épuiser la réflexion sur le rôle et les fonctions du psychologue à l'école. Il permet cependant de fournir un modèle qui pourrait favoriser le développement d'un questionnaire pour interroger les fonctions privilégiées par les psychologues et celles vers lesquelles ils veulent tendre. Il peut aussi favoriser les études sur les besoins de perfectionnement et de formation des psychologues. Il peut enfin aider le psychologue à situer son rôle dans son milieu.

REFERENCES

ABIDIN, R.R., Operant behavioral consultations as conducted by master's an doctoral level psychologists in Virginia. Journal of School Psychology, 1977, 15, 225-229.

ALPERT, J.L., Some guidelines for school consultants Journal of School Psychology 1977, 15, 308-319.

ARMER, B., Thomas, B.K. Attitudes toward interdisciplinary collaboration in pupil personnel services teams. Journal of School Psychology, 1978, 16, 167-176.

BARDON, J.I., WENGER, R.D. School psychology training trends in the early 1970s. Professional Psychology, Febreary 1976, 31-37.

BERGAN, J.R., A systems approach to psychological services. Psychology in the Schools, 1970, 9, 315-319

BERGAN, J.R., TOMBARI, M.L., The analysis of verbal interactions occuring during consultation. Journal of School Psychology, 1975, 13, 209-226.

BERGAN, J.R., TOMBARI, M.L., Consultant skill and efficiency and the implementation and outcomes of consultation. Journal of School Psychology, 1976, 14, 3-14.

BERNACER, M., JACKSON, J., Review of school psychology for 1973. Professional Psychology, May 1974, 155-164.

BREYER, N.L., LAPP, B., CALCHERA, D., MC CARTY, J.F., An integrated approach to pupil personnel services. Psychology in the Schools, 1974, 11, 174-182.

BRIGGS, C.H. Transition in school psychological services: A case study. Journal of School Psychology, 1973, 11, 88-91.

BRODZINSKI, A., Concepts of teacher-centered consultation. Professional Psychology, February, 1973, 4, 50-58.

BROWN, D., LUNDELL, K., HIGGINS, A., Establishing role dissonance among principals: A consultation technique. Psychology in the Schools, 1975, 12, 59-63.

CASSEL, R.N., Types of Cases Referred and Recommended Program for School Psychology Preparation. Professional Psychology, November, 1973, 377-385.

CATTERALL, C.D., Special education in transition-Implications for School Psychology. Journal of School Psychology, 1972, 10, 91-110.

CATTERALL, C.D., A competency based school psychology internship. Journal of School Psychology, 1973, 11, 269-274.

CHERNISS, C., The consultation readiness scale: An attempt to improve consultation practice. American Journal of Community Psychology, 1978, 6, 14-21.

COOK, V.J., PATTERSON, J.G., Psychologists in the schools of Nebraska: Professional functions. Psychology in the Schools, 1977, 14, 371-376.

D.G.E.E.S., Activités de psychologie à l'école, Services aux étudiants, D.G.D.P., Ministère de l'Education du Québec, 1035, de la Chevrotière, Québec, 1976.

FAIRCHILD, T.N., An analysis of the services performed by a school psychologist in an urban area: Implications for training programs. Psychology in the Schools, 1974, 11, 275-281.

FAIRCHILD, T.N., Accountability: Pratical suggestions for School psychologists. Journal of School Psychology, 1975, 13, 148-159.

FAIRCHILD, T.N., School psychological services: An empirical comparison of two models. Psychology in the Schools, 1976, 13, 156-162.

FINE, M.J., Tyler, M.M., Concerns and directions in teacher consultation. Journal of School Psychology, 1971, 9, 436-444.

FORD, J.D., MIGLES, M., School psychological services. Journal of School Psychology, 1979, 17, 372-379.

GALLESSICH, J., Organizational factors influencing consultation in schools. Journal of School Psychology, 1973, 11, 57-65.

GALLESSICH, J., Training the school psychologist for consultation. Journal of School Psychology, 1974, 12, 138-149.

GERKEN, K.C., LANDAU, ..., Perceived effectiveness of school psychological services: A comparative study. Journal of School Psychology, 1979, 17, 346-355.

GILMORE, G.E., School psychologist-parent contact: An alternative model. Psychology in the School, 1974, 1, 170-173.

GILMORE, G.E., CHANDY, T., Teacher's perceptions of school psychological services. Journal of School Psychology, 1973, 11, 139-147.

GRANGER, R.C., CAMPBELL, P.B., The school psychologist as program evaluator. Journal of School Psychology, 1977, 15, 174-183.

GUERNEY, B. STOLLAK, G., & GUERNEY, L., The practicing psychologist as educator: an alternative to the medical practionner model. Professional Psychology, 1971, 2, 276-282.

HOHENSHIL, T.H., Call for redirection: A vocational educator views school psychological services. Journal of School Psychology, 1975, 13, 58-62.

HOOVER, J.G., The school psychologist in evaluating educational programs. Journal of School Psychology, 1978, 16, 312-321.

KAPLAN, M.S., CLANCY, B., CHRIS,M., Priority roles for school psychologists as seen by superintendents. Journal of school Psychology, 1977, 15, 75-80.

KAUFMAN, R.A., A possible integrative model for the systematic and measurable improvement of education. American Psychologist, 1971, 26, 250-257.

KENNEDY, D.A., A practical approach to school psychology. Journal of School Psychology, 1971, 9, 484-489.

KRAFT, A., New directions for the school psychologist. Educational Forum, 1970, 34, 551-557.

KRATOCHWILL, T.R., BERGAN, J.R., Evaluating programs in applied settings through behavioral consultation. Journal of School Psychology, 1978, 16, 375-386.

KRATOCHWILL, T.R., BERGAN, J.R., Training school psychologists: Some perspectives on a competency based behavioral consultation model. Professional Psychology, 1978a, 9, 71-82.

LAMBERT, N.M., The school psychologist as a source of power and influence. Journal of School Psychology, 1973, 11, 245-250.

LAMBERT, N.M., A school-based consultation model. Professional Psychology, 1974, 5, 267-276.

LAMBERT, N.M., SANDOVAL, J., GORDON, R., Teacher perceptions of school-based consultants. Professional Psychology, 1975, 6, 204-216.

LAMBERT, N.M., VANDELL, W., SANDOVAL, J.H., Preparation of school psychologists for school-based consultation: A training activity and a service to community schools. Journal of School Psychology, 1975, 13, 68-75.

LAPIDES, J., The school psychologist and early education: An ecological view. Journal of School Psychology, 1977, 15, 181-189.

LESIAK, W.J., LONDOLORE, P., Views of school psychological services: A comparative study. Psychology in the Schools, 1977, 14, 185-188.

MAHER, C.A., A conceptual framework for school program evaluation. Journal of School Psychology, 1978, 16, 322-326.

MAHER, C.A., Guidelines for planning and evaluating school psychology service delivery systems. Journal of School Psychology, 1979, 17, 352-372.

MANLEY, T.R., MANLEY, E.T., A comparison of the personal values and operative goals of school psychologists and school superintendents. Journal of School psychology, 1978, 16, 99-109.

MANNINO, F.V., SHORE, M.F., The effects of consultation. A review of empirical studies. American Journal of Community Psychology, 1975, 3, 1-21.

MARTIN, R.P., A time analysis and evaluation of an experimental internship program in school psychology. Journal of School Psychology, 1973, 11, 263-275.

MARTIN, R., Expert and referent power: A framework for understanding and maximizing consultation effectiveness. Journal of School Psychology, 1978, 16, 49-55.

MATUSZEK, P., Designing internally-based program evaluations in school settings. Journal of School Psychology, 1978, 16, 346-355.

MCCLUSKEY, K., Problems of the educational psychologist. Education Canada, Summer 1976, 12-17.

MEDWAY, F.J., A social psychological approach to internally based change in the school. Journal of School Psychology, 1975, 13, 18-27.

MEDWAY, F.J., Teacher's knowledge of school psychologists' responsibilities. Journal of School Psychology, 1977, 15, 301-307.

MEYERS, J., A consultation model for school psychological services. Journal of School Psychology, 1973, 11, 5-15.

MINOR, M.W., Systems analysis and school psychology. Journal of School Psychology, 1972, 10, 227-232.

MONROE, V., Roles and status of school psychology, in G.D. Phye et D.J. Reschly (Eds.): School psychology (pp. 25-47). New-York: Academic Press, 1979.

PEARL, A. The psychological consultant as change agent. Professional Psychology, 1974, 4, 292-308.

PIELSTICK, N.L., The appropriate domain of the school psychologist, Journal of School Psychology, 1970, 8, 317-319.

PINKERTON, R.S., MILLER, F.T., MARTIN, P.L., Consultation or how we wile away the hours. Professional Psychology, 1974, 5, 13-17.

PRYZWANSKY, W.B., A reconsideration of the consultation model for delivery of school-based psychological services. American Journal of Orthopsychiatry, 1974, 44, 579-583.

RAWLYK, S., The effective use of consultative services in the schools. Education Canada, Summer, 1977, 9-13.

REILLY, D.H., Program evaluation and system change: Some issues and considerations. Journal of School Psychology, 1978, 16, 368-378.

REINKING, R.H., LIVESAY, G., KOHL, M., The effects of consultation style on consultee productivity. American Journal of Community Psychology, 1978, 6, 282-291.

RESCHLY, D.J., School psychology consultation: "Frenzied, Faddish, or Fundamental?" Journal of School Psychology, 1976, 14, 105-113.

RHODES, W.C., Principles and practices of consultation. Professional Psychology, 1974, 5, 286-308.

RUCKHABER, C.J., Four year study of a psychological consultation process. Psychology in the Schools, 1975, 12, 64-70.

SABATINO, D.A., School psychology-special education: To acknowledge a relationship! Journal of School Psychology, 1972, 10, 99-105.

SANDOVAL, J., Methodological issues in school-based evaluation. Journal of School Psychology, 1978, 16, 356-367.

SANDOVAL, J., LAMBERT, N.M., Instrument for evaluating school psychologists functioning and service. Psychology in the Schools, 1977, 14, 172-179.

SANDOVAL, J., LAMBERT, N.M., DAVIS, J.M., Consultation from the consultee's perspective, Journal of School Psychology, 1977, 15, 334-342.

SCHMUKC, R.A., Process consultation and organization development, Professional Psychology, 1976, 7, 626-630.

SENECHAL, R., BEGIN, L.R., Pour un mode d'intervention du psychologue à la commission régionale de la Chaudière, Commission régionale de la Chaudière, 11700, blv. Lacroix, St-Georges est, Québec (36 p.).

SHIMONI, N., A case study approach to delivering and evaluating services by a school psychologist. The Journal of School psychology, 1978, 16, 257-264.

SINGER, D., WHINTON, M., FRIED, M., An alternative to traditional mental health services and consultation in school; a social systems and group process approach. Journal of School Psychology, 1970, 8, 172-179.

SNAPP, M., PELLS, B., SMITH, J., GILMORE, G., A district wide psychoeducational services delivery system. Journal of School Psychology, 1974, 12, 60-69.

TOMBARI, M.L., BERGAN, J.R., Consultant cues and teacher verbalizations, judgments, and expectancies concerning children's adjustment problems. Journal of School Psychology, 1978, 16, 212-219.

TOMLINSON, J.R., Implementing behavior modification programs with limited consultation time. Journal of School Psychology, 1972, 10, 379-386.

TRACHTMAN, G.M.,T.O.D.D.: An innovative approach to innovation in the elementary school. Journal of School Psychology, 1974, 12, 233-241.

WATERS, L.G., School psychologists as percieved by school personnel: support for a consultant model. Journal of School Psychology, 1973, 11, 40-46.

WHITE, P.L., FINE, M.J., The effects of three school psychological consultation modes on selected teacher and pupil outcomes. Psychology in the Schools, 1976, 13, 414-420.

WINETT, R.A., Environmental design: An expanded behavioral research framework for school consultation and educational innovation. Professional Psychology, 1976, 7, 631-636.

WOODY, R.H., The school psychologist as a behavior therapist: Past and future. Psychology in the Schools, 1976, 13, 266-268.

WORTHEN, B.R., OWENS, T.R., Adversary evaluation and the school psychologist. Journal of School Psychology, 1978, 16, 334-345.

YOSHIDA, R.K., FENTON, K.S., MAXWELL, J.P., KAUFMAN, M.J., Group decision making in the planning team process: Myth or Reality? Journal of School Psychology, 1978, 16, 237-245.

YSSELDYKE, J.E., Who's calling the plays in school psychology? Psychology in the Schools, 1978, 15, 373-378.

LISTE DES DOCUMENTS DÉJÀ PUBLIÉS DANS LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Numéro de publication	Titre du document
16-0100	Conseils pratiques à ceux qui étudient les langues étrangères. 1975-11-19.
16-0101	L'année scolaire segmentée. 1975-12-22
16-0102	Les tendances actuelles dans l'enseignement des langues. 1975-01-22
16-0103	Rapport sur le problème de la continuité entre les niveaux élémentaires et secondaires. 1975-04-15.
16-0104	L'évaluation institutionnelle – Evaluation de la question. 1977-03-22
16-0105	L'éducation sexuelle et contexte scolaire – état de la question. 1976-09-03
16-0106-01	Etude sur le langage des enfants. 1978-04-14
16-0106-02	Etude sur l'apprentissage de la lecture "A". 1978-04-14
16-0106-03	Etude sur l'apprentissage de la lecture "B". 1978-04-14
16-0106-04	Documentation sur l'apprentissage du langage. 1978-04-14
16-0106-05	Les deux pôles de la pédagogie américaine de la lecture à l'école primaire. 1978-04-14
16-0106-06	Aspects généraux de la pédagogie de l'orthographe. 1978-04-14
16-0108	Exercices poétiques II – Initiation à la poésie au secondaire. 1979-02-16

Numéro de publication	Titre du document
16-0109	Initiation au conte. 1979-06-04
16-0110	L'univers scolaire des Montagnais. 1976-09-28
16-0111	Rapport sur l'analyse du contenu des projets d'équipements présentés en 74/75 pour l'enseignement du français au niveau élémentaire. 1976-09-07
16-0112	Rapports sur les activités des conseillers pédagogiques en langue seconde. 1977-02-18
16-0113	Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec. 1977-11-16
16-0114	Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires. 1977-12-01
16-0115	Analyse du projet CPL, (conseillers pédagogiques en langues secondes). 1978-02-15
16-0116	Recherche et expérimentation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1977-1978. 1978-04-13
16-0117	Enseignement primaire et secondaire. Indices de développement psychologique. Adresses au comité d'étude sur l'éducation physique et le sport. 1979-01-24
16-0118	L'impact et l'utilité de formation sur le développement et le comportement de l'élève du premier cycle du secondaire. 1978-09-18

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0119	Commissions scolaires	L'Ecole recherche Jonathan, un projet éducatif particulier (74-39). 1979-01-16
16-0120	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation et innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978 - 1979. 1979-06-18
16-0121	Hors série	Vire-Vie, évaluation du projet. 1979-02-06
16-0122	Commissions scolaires	Les programmes d'immersion en français du bureau des écoles protestantes du Grand Montréal. 1979-02-16
16-0123	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978-1979. 1979-02-22
16-0124	S.R.E.P.	Les amérindiens et les Inuit du Québec, des stéréotypes à la réalité. Orientation bibliographique à l'usage des enseignants du primaire. 1979-07-24
16-0125	S.R.E.P.	Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. 1979-10-25
16-0126	S.R.E.P.	Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Première partie – Description des habitudes de lecture. 1980 – 04
16-0127	Commissions scolaires	Répertoire des projets de recherche, d'expérimentation et d'innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 – 80. 1980 – 04

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0128	Hors-Série	Recherche sur l'acquisition de l'orthographe. 1980 – 04
16-0129	S.R.E.P.	Le soutien pédagogique aux élèves en difficultés temporaires et ponctuelles d'apprentissage au niveau secondaire. 1980 – 04
16-0130	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1978-1979. 1980 – 04
16-0131	Hors-Série	Analyse d'un cas d'utilisation de la gestion participative en milieu scolaire (Publication à venir).
16-0132	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec. Année scolaire 1978 - 1979. Rapport final 1980 – 06
16-0133	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 - 1980 Rapport préliminaire 1980 – 06
16-0134	Hors-Série	Effets à long terme du projet Vire - Vie 1980 – 06
16-0135	S.R.E.P.	Les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Deuxième partie – Développement des habitudes de lecture au secondaire. 1981 – 01
16-0136	Hors-Série	Recherche sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire I. 1981 – 03

Achevé d'imprimer à
Québec en mars 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Gouvernement du Québec
Ministère des Communications
Service des impressions en régie

Mars 1981